PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 13 5 WRZEŚNIA 1929 ROK VIII

NAUCZYCIEL — PRZYJACIEL.

W szkołach średnich łatwiej poprzestać można na nauczaniu, podczas gdy w szkołach powszechnych więcej dbać się winno o wychowanie i nawiązanie serdecznego kontaktu z dziećmi. Trudno nam to przyjdzie wykonać, jeżeli nie stajemy się naprawdę przyjaciółmi poleconej nam gromadki.

Przyjaciel to ten, kto rozumie i współczuje; to ten, kto pociesza i pomaga; to ten, któremu ufać można, którego kocha się, który nas kocha.

Żeby zrozumieć i współczuć, trzeba poznać. Niewiele poznaje się z lekcyj i wypracowań. Znacznie więcej, obserwując swobodną zabawę, tam, gdzie dziecko nie czuje się zauważone, a daje się takiem, jakiem jest w rzeczywistości, z błędami i szlachetnemi porywami. Ale trzeba i poznać glebę, na której rośnie młoda roślina: dom rodzicielski. To nie tak trudno, jak się zdaje. Jest okazja do tego, gdy mały wychowanek zachorował. Wtedy można pójść do jego domu i delikatnie, a bystrem okiem zrobić spostrzeżenia. Czy dostatek tam, czy bieda? Czy zdrowi, czy gruźlicy, alkoholicy? Czy cześć dla rzeczy świętych, czy cynizm i pogarda dla wzniosłości? Jaki ojciec? A nadewszystko: jaka matka? Trzeba szukać kontaktu z rodzicami i znowu nadewszystko z matką. Przejąć się naprawdę wywiadami i wieczorkami rodzicielskiemi. Mieć na nich ucho i zwłaszcza serce szeroko otwarte, a nie załatwiać ich w pośpiechu, nie mieć w umyśle jakąś sprawę popołudnia, czy inną bieżącą osobistą ltp. Bynajmniej nie największą i najważniejszą część trudu nauczycielskiego odbywamy na samej lekcji.

Pozwolić dzieciom wypowiedzieć się swobodnie i ufnie. Nie przerywać niecierpliwie, jeżeli nawiązuje się przypadkiem taka „prywatna rozmowa", podczas której z lekcyj. Może nam ona dostarczyć dużo cennego materjału do poznania psychiki poszczególnych dzieci. Zaleca się również starannie wybadać

powody spóźnienia się, nie napisania zadań domowych, przyczynę nieumytych rąk, podartej odzieży itd.

A więc: poznać, żeby zrozumieć i współczuć. Na naszym terenie pracy jest dużo sposobności do współczucia z niejednym małym i cichym męczennikiem.

A potem pocieszać i pomagać w miarę możności. Nieraz będzie musiało słowo ciepłe, uścisk serdeczny zastąpić inną większą pomoc. Wysilajmy się na dobre rady. Nie uchylajmy się przed obarczaniem się bólami i troskami a także radościami „naszych dzieci". Niechaj dziecko czuje, że nas nie nudzi, że, co nam powie, z całą powagą i uwagą wysłuchujemy, dzielimy i, w miarę możności, pomagamy.

Także praca nad błędami dziecka nie może być pracą sędziego, lecz musi ona być pracą lekarza-przyjaciela. Kara to nie zemsta, ale pomoc. Kara nie ulży nam nauczycielom w gniewie, ale boli nas samych... Niechaj dziecko to jak najżywiej odczuje.

Uszanować wreszcie w dzieciach trzeba ich uczucie godności. Uprzejmie i poważnie dziękować za ich ukłony. Przeprosić tam, gdzie przeprosilibyśmy dorosłego i równego nam stanem. Nie może to być stosunek „pana" do sługi, „pana" do „człowieka z gminu". Myśl o różnicy naszej i ich sfery towarzyskiej powinna zupełnie nie istnieć. Jest to raczej stosunek starszego, mędrszego, lepszego brata lub takiej siostry do młodszego rodzeństwa.

Oj! takie bolesne nieraz tajemnice kryją się czasem tam, tyle tragedyj dziecinnych nie zauważamy, choć przechodzimy tak blisko obok nich i bylibyśmy w stanie utulić, byle tylko być naprawdę, z powołania nauczycielem — przyjacielem...

Toż to przywilej nowy ducha i szlachetności, by utulić słabość, ból, bezbronność...

Poznań. Marja Niesiołowska.

Kto z tobą smutkiem, z tobą się weselem
Dzieli, prawdziwym ten jest przyjacielem.

Minasowicz.

*

Prawdziwy przyjaciel widzi twe wady i zwraca na nie twoją uwagę; fałszywy widzi je także, tobie nic nie mówi, ale wady twe innym pokazuje.

NAUCZANIE GEOGRAFJI A SYSTEM DALTOŃSKI.

Od dalekiego zachodu przychodzą do nas nowe idee, które być może w niedalekiej przyszłości zmienią całkowicie organizację szkoły, oraz jej metody wychowania i nauczania. Być jednak może, że praktyka szkolna wyjmie z nich wszystko to, co uzna za wskazane, a resztę odrzuci. System daltoński jest dziś przedmiotem dyskusji i prób jednostek i całych zakładów. Usiłuje się go przeszczepić na nasz grunt szkolny, lecz — jak dotychczas — z wynikiem niezbyt obiecującym. A ponieważ rezultaty nie odpowiadają oczekiwaniom, przeto łatwo zapalne mózgi lechickie są gotowe odrzucić cały system daltoński i wrócić do „szkoły tradycyjnej".

Jest to zwykła kolej każdej nowej idei. Fazom zainteresowania a nawet zapału odpowiadają okresy depresji i zniechęcenia. Specjalistom, zajętym wyłącznie psychologją szkolną, pozostawmy pole otwarte do badań nad takiemi np. pytaniami: Czy znana jest dokładnie psychologja współczesnej młodzieży szkolnej w Polsce w wieku od lat 11—20? Czy system daltoński odpowiada psychologji naszej młodzieży? itd. Ministerstwu W. R. i O. P. i uniwersytetom pozostawmy troskę o to, czy nauczycielstwo szkół średnich i powszechnych jest choćby w 50% przygotowane rzeczowo i dydaktycznie do realizowania zasad systemu daltońskiego w szkole. Nas bowiem interesuje tu tylko pytanie, w jaki sposób ustosunkowuje się polska dydaktyka geografji do systemu daltońskiego.

Musimy tu podnieść niesłychanie ważne walory, jakie wprowadza za sobą system daltoński, a temi walorami są: *pracownie i muzea w każdej szkole, obfite pomoce naukowe i przyrządy, pokaźna liczba godzin, prace w laboratorjach i ćwiczenia w terenie, a wreszcie... nowocześnie wykształcony nauczyciel-fachowiec.*

Zdaje mi się, że najwybitniejsi nasi geografowie z Romerem na czele i najwybitniejsi bojownicy dydaktyki geografji niczego innego sobie nie życzą i o nic innego nie walczą. Geografji uczy obecnie każdy, kto chce i nie chce, a najczęściej starożytni znawcy wszech nauk szkolnych. Tymczasem system daltoński

wymaga kategorycznie, by nauczaniem w szkole kierował wyłącznie geograf-fachowiec. Geograf, stosujący system daltoński, choćby nawet częściowo zmodyfikowany, musi posiadać dużą wiedzę i gruntowne wyrobienie dydaktyczno-metodyczne, winien być obznajmiony wszechstronnie z pomocami naukowemi i przyrządami geograficznemi, wreszcie znać gruntownie literaturę swojego przedmiotu. Musi to być zatem mózg czynny i twórczy, tęgi pracownik, głęboki idealista i wyrobiony organizator pracy zbiorowej w szkole. To jest pierwszy, zasadniczy postulat systemu daltońskiego.

Drugim postulatem zasadniczym jest pracownia dla młodzieży. System daltoński nie wyklucza całkowicie nauki systemem klasowym, lecz każe ją ograniczyć do jakiegoś niezbędnego minimum, natomiast gros pracy szkolnej przenieść do pracowni, urządzonej pod pewnym kątem widzenia.

Pracownia ma być laboratorjum geograficznem, winna więc być bogato zaopatrzona w pomoce szkolne i instrumenty wszelkiego rodzaju, w ilustracje, czasopisma, encyklopedje, monografje, wydawnictwa statystyczne itd. To też do pracowni winien przylegać drugi pokój, przeznaczony dla nauczyciela-geografa, a zawierający muzeum geograficzno-krajoznawcze wraz z bogatym zbiorem wyszczególnionych pomocy szkolnych. Urządzenie takiej pracowni nie przedstawiałoby już dzisiaj wielkich trudności. Wykorzystać można wzory własne, co tem więcej jest możliwe, że posiadamy już i literaturę odnośną (1. W. Jezierski: Szkolny zakład geograficzny; 2. M. Woźnowski: Gabinet geograficzny Liceum Krzemienieckiego, *Czasopismo Geograficzne,* 1928; 3. T. Klee: Gabinet geograficzny w siedmioklasowej szkole powszechnej, *Czasopismo Geograficzne,* 1929). Część instrumentów należałoby zakupić, lecz wiele z nich da się wykonać w szkole, zwłaszcza tam, gdzie istnieje nauka robót ręcznych. I w tym względzie nasza literatura jest już dość bogata. Oczywistą jest rzeczą, że nie byłoby wskazane pozostawiać urządzania pracowni wyłącznie twórczej pomysłowości nauczyciela. Raczej zalecałoby się przeprowadzić ankietę wśród wybitnych geografów-naukowców i geografów-nauczycieli i na podstawie wyników ankiety możnaby wydać zarządzenie ramowe, ogólnie obowiązujące.

Te trzy postulaty, stanowiące fundamentalne założenie systemu daltońskiego, nie są dla nas, geografów, niczem nowem. Przeciwnie — są szczytem naszych dążeń i powiedzmy: naszych marzeń. My niczego innego nie pragniemy, jak tylko spełnienia tych postulatów, by w każdej szkole średniej i powszechnej uczył geografji nauczyciel-fachowiec, by każda szkoła miała wzorowo urządzoną i bogato zaopatrzoną pracownię geograficzną wraz z muzeum geograficzno-krajoznawczem, oraz by do nauczania geografji istniały pomoce i instrumenty. Jeśliby wprowadzenie systemu daltońskiego do naszych szkół miało i mogło zrealizować te trzy postulaty, natenczas nietylko oświadczamy się za systemem p. H. Parkhurst, lecz gotowiśmy być jego najgorliwszymi zwolennikami.

Jak wyglądałaby organizacja nauki geografji przy zastosowaniu systemu daltońskiego? Cykl najniższy (oddział 3—4 szkoły powszechnej) opiera całą naukę szkolną na wskazaniach szkoły twórczej. Połowa lekcyj w ciągu roku jest przeznaczona na naukę systemem klasowym, a druga połowa na obserwacje i lekcje w terenie, oraz na prace samodzielne w pracowni geograficznej. W średnim cyklu nauczania (5—7 rok nauki) wprowadza się już system daltoński i prowadzi się go aż do najwyższej klasy włącznie. Jednakże i tu nie porzuca się całkowicie systemu klasowego, lecz przeznacza nań (a więc na naukę teoretyczną) pewną liczbę pracy rocznej, którąby jednak nie przekraczała 25% całokształtu godzin czy dni, przeznaczonych na geografję. Natomiast istotą szkoły jest samodzielna praca młodzieży w pracowniach, prowadzona pod opieką, kierownictwem i kontrolą nauczyciela. Nauczyciel-geograf ma tu zadanie utrudnione. Nie wystarcza mu już każdorazowe przygotowanie się do lekcji, gdyż z nauczyciela-egzaminatora przechodzi w nauczyciela-organizatora. Winien więc przygotowywać tygodniowe przydziały pracy dla poszczególnych uczniów, oraz przygotować lub wskazać pomoce i przyrządy, które winny bezwarunkowo znaleźć się w pracowni. Przydziały pracy wyznacza się tygodniowo lub miesięcznie.

Przydziały tygodniowe są tematami samodzielnej pracy uczniowskiej. Tematy rozdaje się pojedyńczo lub grupowo. Grupowe prace są najbardziej wskazane, a zwłaszcza w starszych klasach (od klasy IV gimnazjum i od I klasy seminarjum). Tematy

przydziałów tygodniowych wiążą się z bieżącym materjałem obowiązkowym, natomiast rodzaj pracy przedstawia niesłychanie szerokie pole popisu dla nauczyciela. Będą to więc samodzielne opracowywania pisemne pewnych zagadnień geograficznych, wykonane przy pomocy dostatecznej lektury pomocniczej, opisy geograficzne ilustrowane wykresami i diagramami, interpretacja planów czy map topograficznych, pomiary geodezyjne, sporządzanie itinerarjów, wykonywanie diagramów blokowych i modeli form typowych, sporządzanie profilów, budowa reljefów, sporządzanie pewnych przyrządów i pomocy szkolnych, wykonywanie map o dużej podziałce i wiele innych. Oczywistą jest rzeczą, że poziom prac uczniowskich i sposób ich wykonywania, oraz jakość i poziom przydziałów tygodniowych zależą zawsze od wieku i umysłowego poziomu młodzieży oraz od przygotowania rzeczowego. System daltoński wymaga samodzielnej pracy ucznia i ceni wysiłek umysłowy młodzieży. Wysiłek ten przyniesie jednak korzyść uczniowi tylko wtedy, gdy jego umysł jest zdolny pytanie zrozumieć i je rozwiązać.

Wszelka praca indywidualna czy zbiorowa winna być kontrolowana i odpowiednio prowadzona przez nauczyciela. Uczeń musi także i w systemie daltońskim wiedzieć, że pierwszym jego obowiązkiem jest rzetelna praca, że z niej musi składać sprawozdanie i za nią jest odpowiedzialny. Do tych celów służą lekcje systemem klasowym, podczas których młodzież składa sprawozdania, przedkłada referaty, odpowiada na pytania, bierze udział w dyskusji, otrzymuje ocenę swych prac indywidualnych i zbiorowych.

Oczywistą jest rzeczą, że system daltoński ma strony dodatnie, lecz ma także ujemne. Do takich stron ujemnych, a nawet zakrawających na doktrynę, zaliczyć należy t. zw. „swobodę wyboru przedmiotu przez ucznia“. Ponadto całe zagadnienie nauczania systemem daltońskim jest problemem nowym i dotąd jeszcze mało omówionym. Jak każdą rzecz nową, która częściowo druzgocze kierunki i drogi tradycyjne, tak i system daltoński wita się u nas z dużem niedowierzaniem. Nie możemy go jednak pomijać lub lekceważyć. Wręcz przeciwnie. Eksperymenty w szkole też są potrzebne, lecz dopóki nowość nie złoży egzaminu ze swojej rzeczywistej wartości, traktować ją należy jako ekspery-

ment. I dlatego sądzimy, że należałoby w każdem województwie wprowadzić nauczanie systemem daltońskim w kilku miastach tytułem próby. Nadają się do tych eksperymentów miasta większe, posiadające po kilka zakładów tego samego typu szkoły. Mam wrażenie, że gimnazja matematyczno-przyrodnicze oraz seminarja nauczycielskie winny pójść na plan pierwszy. Zebrane zaś tym sposobem doświadczenia stworzyłyby substrat do dalszej dyskusji.

Leszno (woj. poznańskie). M. Mścisz.

PRZESTĘPSTWA DZIECI A PEDAGOGJA.

Stosownie do przyrzeczenia mego w pracy, umieszczonej w Nr. 10 *Przyjaciela Szkoły*, podaję tutaj referat, oparty na odczycie prof. Dr. Sieradzkiego, wygłoszony we Lwowie na kursie Opieki nad dziećmi anormalnemi pt. „Dziecko w kryminalistyce", albowiem czcigodny prelegent porusza w nim bardzo wiele ważnych i ciekawych problemów i zadań nowoczesnej pedagogiki.

Przedewszystkiem zastanówmy się nad samą definicją przestępstwa. Przestępstwem nazywa S. każdy czyn, wykraczający przeciw pewnym przyjętym zasadom lub przepisom, wobec czego przestępstwo jest pojęciem względnem, zależy bowiem przedewszystkiem od treści zasad lub przepisów, którym się sprzeciwia, a które mogą być zupełnie odmienne i zależne od stopnia kultury danego społeczeństwa. W szkole i w innych instytucjach są osobne przepisy, których przekroczenie stanowić będzie także przestępstwo ale w innem tego słowa znaczeniu. Ażeby być człowiekiem etycznym, trzeba przedewszystkiem poznać zasady moralności, przyswoić je sobie i mieć zdolność postępowania w myśl tych zasad, a unikać tego, co się im sprzeciwia. Dziecko kieruje się z początku bezwzględnym egoizmem, a wszystkiego, co wychodzi poza popęd do utrzymania siebie samego, musi się dopiero nauczyć, podobnie jak odróżniania złego od dobrego.

Uczy się ono tego częściowo na podstawie własnego doświadczenia, a przedewszystkiem przez przykład i naśladownictwo rodziców i wychowawców. Dzieci są bardzo różne i dlatego ze względu na znaczną różnicę w typach dzieci nawet normalnych, zadanie wychowawcy staje się bardzo wielkie i trudne. Jakkolwiek

spotykamy dzieci trudne i łatwe do prowadzenia, to jednak, o ile dziecko jest normalne, można je zawsze doprowadzić do takiego poziomu etycznego, że w przyszłości potrafi się ono stosować do przepisów społecznych.

Jeżeli dziecko popełni przestępstwo, to przyczyna tego leży zwykle albo w jego nienormalności, albo też w brakach i błędach wychowania. Widzimy więc z tego, jak wielkie zadanie wobec społeczeństwa spoczywa na barkach nauczycieli w szkole. Dziecko, stykając się z rówieśnikami, nabiera tu pierwszych doświadczeń życiowych, a przepisy szkolne stanowią dlań pierwszy, ściśle określony kodeks karny. Aczkolwiek dziecko nie posiada jeszcze pełnej odpowiedzialności za swoje czyny, to jednak wśród metod wychowania karanie jest jednym ze środków, których uniknąć nie podobna, kara jednak powinna mieć cel wyłącznie pedagogiczny, powinna nauczyć dziecko, że ten lub ów czyn jest zły i ma je odstraszyć od powtórnego popełnienia go. Ponieważ, jak wspomnieliśmy, dzieci, nawet normalne, różnią się bardzo między sobą, wynika z tego, że kary szkolne nie mogą być szablonem, lecz zawsze należy je indywidualizować. Odnosi się to zwłaszcza do kary cielesnej, do stosowania której zdania są bardzo rozbieżne. Ciekawą jest rzeczą, że w ostatnich czasach pojawiają się głosy za powróceniem kary cielesnej, stosowanej jednak sprawiedliwie, ostrożnie i indywidualnie. Jasną jest rzeczą, że w rękach osobników o niskiej kulturze, zbyt nerwowych i pobudliwych, może kara cielesna stać się środkiem wprost niepedagogicznym. Wbrew utartemu mniemaniu, kara cielesna nadaje się raczej dla dzieci młodszych, do których jeszcze argumenty perswazji nie trafiają. Starszym natomiast wystarczy często tłumaczenie złych stron uczynku, przemawianie do ambicji względnie zagrożenie skutkami. Prócz drobnych przewinień i wykroczeń przeciw przepisom i karności szkolnej, dziecko popełnić może i czyny karygodne, sprzeciwiające się przepisom kodeksu karnego. Przestępstwa te u dzieci poniżej 10 roku życia są stosunkowo rzadkie, natomiast najniebezpieczniejszym jest okres życia tak zwanej nieletności, której granice różne ustawy karne określają pomiędzy 10 a 18 rokiem życia. Niestety statystyka wykazuje, że przestępczość ta stale się w ostatnich dziesiątkach lat zwiększa i przeciętnie na stu przestępców starszych, wypada

obecnie siedem przestępców młodocianych. W samej Warszawie od 1. 9. 1919 roku do 1. 9. 1920 roku, stanęło przed sądem 2524 nieletnich. W pobudkach do złych czynów wymienione są: niedostatek materjalny, zbytnia swoboda i brak opieki, złe towarzystwo, przedwczesne uboczne zarobkowanie, nieodpowiednia lektura i wpływ kina a wreszcie używanie alkoholu. Co do rodzaju przestępstw, to najczęstszą jest kradzież, która stanowi niemal $^2/_3$ przestępstw nieletnich. Co do płci, to stosunek chłopców do dziewcząt jest: 5:1, jeżeli wykluczymy prostytucję u dziewcząt.

Główną przyczyną przestępczości dzieci jest brak odpowiedniego wychowania i wszelka działalność, która wpływa dodatnio na wychowanie dzieci a zarazem podniesienie kultury i dobrobytu, zmniejsza wybitnie kontyngent przestępców. Gdy osobnik nieletni popełnił już przestępstwo, należy go nietyle karać, ile ratować i chronić przed skłonnością do czynów karygodnych w dalszem życiu. Już sam fakt stawania w sądzie i przesłuchiwania ma nieraz dla dziecka skutek fatalny, nierzadko wbija go w dumę, bawi go raczej niż odstrasza i skłania do wykrętów i kłamstw. Wprost zabójcze jest więzienie, nawet śledcze, dla młodocianego przestępcy i z tego też powodu wobec stwierdzenia wzrostu przestępczości wśród młodzieży, w wielu krajach, jak Ameryce, Australji i Anglji, odrzucono w sposób radykalny odpowiedzialność karną nieletnich, a zastąpiono ją wyłącznie stosowaniem środków wychowawczych i poprawczych, co kładzie znowu nowy, wprawdzie ciężki, ale zato bardzo piękny, wdzięczny i zaszczytny obowiązek na pedagogach. I u nas w Polsce sprawa ta znalazła pełne zrozumienie, a komisja kodyfikacyjna wygotowała już projekt ustawy o sądach dla nieletnich, uwzględniający najnowsze prądy w nauce.

Według tego projektu nie ulega odpowiedzialności karnej osobnik do lat 13, oraz nieletni do lat 17, który popełnił czyn, nie osiągnąwszy jeszcze rozwoju umysłowego i moralnego w takim stopniu, by zrozumiał istotę i znaczenie popełnionego czynu. Do takich nieletnich sąd ma stosować tylko środki wychowawcze. Nieletnich zaś, którzy popełnili czyn z rozpoznaniem, sąd umieszcza

w zakładzie poprawczym. Ustawa określa nawet rodzaj i istotę środków wychowawczych, jakoteż same instytucje wychowawcze, zakłady prywatne lub państwowe i wspomina osobno o postępowaniu z nieletnimi anormalnymi. Nowy, wspólny dla całej Polski kodeks postępowania karnego ma obowiązywać od 1 lipca r. b. Ponieważ przy dochodzeniach sądowych ma się ustalić nietylko okoliczności samego czynu karygodnego, lecz także stopień rozwoju umysłowego i moralnego danego osobnika, a dalej charakter i przeszłość nieletniego i warunki, w jakich żył i wychowywał się, jasną staje się rzeczą, jak nauczyciel i lekarz szkolny baczną uwagę zwracać muszą na stronę moralną i psychiczną dzieci szkolnych, a w szczególności osobników, które swojem postępowaniem budzą podejrzenie, że stoją na pograniczu między zdrowiem a chorobą psychiczną.

Skrzętne notowanie profilów psychologicznych, jakoteż częste porozumiewanie się lekarza z nauczycielem jest więc tu konieczne, zwłaszcza, że i dziecko najnormalniejsze, pozbawione wpływów wychowawczych lub np. w domu wychowywane i nakłaniane do złego, czyni nieraz wrażenie dziecka nienormalnego. W walce z przestępstwem nieletnich musi się przedewszystkiem zwrócić uwagę na osobników niedostatecznie wyrobionych, niedorozwiniętych i nienormalnych. Dla takich istnieć muszą osobne zakłady o charakterze wychowawczo-leczniczym, prowadzone przez specjalnie wyszkolonych pedagogów przy pomocy lekarzy.

Przez szczególną opiekę nad dzieckiem wogóle a nad przestępczem w szczególności zwalczać będziemy zwiększającą się obecnie liczbę przestępców, z których potem wyrosnąćby musieli kandydaci do więzień, a w pracy tej nieocenione usługi odda nauczycielstwo zyskując sobie, przez to nowe liście wawrzynu do swego pięknego i zaszczytnego zawodu, zwłaszcza, że obecnie praca ich pod tym względem wobec współdziałania lekarzy szkolnych będzie ułatwiona.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

PAMIĘTNIK UCZNIA.

Eksperyment, poniżej podany, oparty na kilkuletnich próbach przy warsztacie pracy w szkole, jest wprawdzie drobniutkim szczegółem tylko na rozległem polu wychowania, może jednak ktoś się nim zainteresuje i dorzuci cenne swe spostrzeżenia.

W czasie wielkiej wojny znalazłem się na ziemi niemieckiej i jako nauczyciel zainteresowałem się niemieckiem szkolnictwem. Tu spotkałem między innemi rzecz dla mnie zupełnie nową, mianowicie w jednej ze szkół wiejskich w Saksonji znalazłem u uczniów oryginalne zeszyty, t. zw. pamiętniki. Nauczycielka wyjaśniła mi, że każde dziecko z chwilą przybycia do szkoły otrzymuje gruby zeszyt, w którym co jakiś czas umieszcza swe prace przez cały czas pobytu w szkole. Choć niektóre szczegóły w całej tej sprawie wydały mi się stucznemi, jakby na pokaz robionemi, niemniej całość wydała mi się bardzo ciekawą i postanowiłem po powrocie do kraju w odpowiedniej chwili i miejscu przeprowadzić podobną rzecz u siebie w szkole. Rozpocząłem z dziećmi najmłodszemi 6-cio i 7-mioletniemi, po kilku zaledwie tygodniach pobytu ich w szkole.

Ogólna radość zapanowała w klasie, gdy się dzieciarnia dowiedziała, że otrzyma niezwykłe, grube, oprawione w sztywne okładki zeszyty. W zeszytach tych nie będzie zawsze można pisać ale tylko czasami, i zeszyty te przechowywać się będzie nie u dzieci i nie w domu, lecz w szafie u „pana". Dziecko z pewnym szacunkiem bierze zeszyt do rąk, otwiera go i znajduje czyste, nawet nielinjowane karty. Rozpoczynamy pierwszą pracę. Każde dziecko ma wycinankę nakleić, narysować, ewentualnie wypisać, co tylko chce, ale jak może najładniej, najczyściej, i najstaranniej. Zainteresowanie dochodzi do punktu kulminacyjnego. Dzieci z wielkiem zajęciem naklejają, rysują, kreślą. Ten drabinę, ów psa, inny dom, a jeszcze inny coś fantastycznego. Są takie, którę proszą o wskazanie przedmiotu, jaki mają wyciąć i nakleić czy narysować, same się bowiem zdecydować nie mogą. Słowem praca wre. Gdy jednak dadzą się zauważyć pewne objawy znużenia, pracę natychmiast przerywamy. Zeszyty idą do szafy. Dzieci ujrzą je za kilka tygodni. Prace takie wykonywaliśmy okresowo, mniej więcej co sześć tygodni. Urabiałem przytem

w dziatwie przekonanie, że zeszyty nasze zapisujemy nie na pokaz, ale tak, dla siebie, chociaż, jeśli kto z gości czy wizytujących zechce zobaczyć, chętnie prace nasze pokażemy.

Cóż zawierają owe zeszyty po kilku latach pracy? Wszak uczniowie, którzy je rozpoczęli jako malcy siedmioletni, dziś wyrośli, siódmy oddział kończą, a może i gdzieś dalej się uczą! Oto zobaczymy tam cały szereg prac uczniowskich, wykazujących, z jaką wiedzą i umiejętnością przybył uczeń do szkoły, i jak się jego uzdolnienia rozwijały dalej w oddziałach wyższych aż do ukończenia szkoły. Na pierwszych stronicach widnieją niezgrabne kreski, kółka, wycinanki, nieudolne rysunki, nawet plamy, aż w końcu pierwszy wyraz, jaki uczeń nauczył się pisać, „as". Każda taka grupa prac oznaczona jest datą, przez nauczyciela oczywiście, ażeby później, co jest bardzo ważne, można było wiedzieć, kiedy praca została wykonana. Pierwsze kartki pamiętnika tworzą pewną całość, wyraźnie oddzielającą się od części następnej, na którą składają się ćwiczenia, wykonane w grudniu, a więc po trzech miesiącach pracy w szkole. Jest wielka różnica pomiędzy temi częściami. Zamiast niezgrabnych znaków, niepewnych posunięć, widzimy w drugiej części ruchy bardziej opanowane, dość zgrabne litery, słowa, nawet zdania, zamiast kółek i łasek cyfry i niektóre prostsze działania arytmetyczne. Część trzecia wyróżnia się głównie tem, że na początku zauważyć można po raz pierwszy napisane imię i nazwisko ucznia, nazwę miejscowości, w której jest szkoła itd. Rok pierwszy zamyka się okolicznościowem przemówieniem, z tablicy odpisanem, a przez nauczyciela ułożonem. Podobnie rok następny zaczyna się kilku słowami powitania, poczem już następują próbki prac ze wszystkich przedmiotów szkolnych. Pamiętnik nie ma żadnych linij. Uczniowie dowolnie mogą tworzyć sobie linjaturę, ewentualnie obchodzić się bez niej, zależnie od indywidualnych upodobań poszczególnych jednostek. Pamiętnik do domu zabierany być nie może. Chodzi o to, aby nie spowszedniał dzieciom i nie tracił powagi w ich oczach. Co roku w miarę posuwania się ucznia z oddziału do oddziału postępuje i powiększa się praca ucznia w pamiętniku, powiększa się też jej treść i różnorodność. Charakter ćwiczeń staje się coraz poważniejszy, prace, z początku polegające na naśladownictwie, ustępować będą powoli miejsca

wypracowaniom samodzielnym. Przewodnią myślą nauczyciela winna być zasada, aby prace tak były dobrane i ułożone, iżby odzwierciadlały kierunek pracy szkolnej w jego najbardziej charakterystycznych przejawach i możliwie ścisły dawały obraz indywidualnego rozwoju ucznia w danym momencie. Taki pamiętnik będzie cennym dokumentem dla ucznia, świadczy bowiem o tem, że praca szkolna daje jakieś rezultaty, że wiedzie do rozszerzenia zasobów intelektualnych. Dzieciom niezmiernie schlebia to, że mogą w zeszycie tak naocznie przekonać się, iż w doskonałości posuwają się naprzód i dziś o wiele więcej umieją niż na początku swej nauki. Również ważne znaczenie mają pamiętniki i dla rodziców.

Rodzice najczęściej zapominają o tem, jakiego głuptaska przywiedli do szkoły i w jakim stanie otrzymują go po ukończeniu szkoły. Często słyszy się narzekania na to, że szkoła nic dziecku nie daje, że tylko tam robót ręcznych uczą, że nauczycielstwo próżnuje. Okresowe cenzurki, które mają na celu przedstawić rodzicom zapomocą stereotypowych określeń postęp ich synów i córek, zupełnie mijają się z celem, a konferencje rodzicielskie najczęściej toczą się w oderwaniu od pracy szkolnej, natomiast gdy się konferuje z ojcem dziecka i można przedłożyć mu ów pamiętnik, który tak poglądowo wykazuje postępy ucznia, natenczas konferencja staje się bardzo interesujaca. Nawet najmniej inteligentny ojciec „coś widzi", osobliwie w pierwszych latach nauczania, a jednocześnie pamiętnik taki to bardzo często skuteczny środek na obojętność rodziców względem spraw szkolnych.

Miałem wypadek, że mimo nadzwyczajnych uzdolnień i chęci chłopca, ojciec jego żadną miarą nie chciał go kształcić dalej. Chłopiec ze smutkiem zwierzył mi się ze swych zmartwień. Wezwałem rodziców do siebie. Ojciec opierał się, ale wkońcu przyszedł wraz z żoną. Gdy im przedłożyłem tak namacalny dowód, jakim był pamiętnik chłopca, gdym wskazał, co chłopiec umiał, kiedy to przybył do nas, a co teraz umie, jak wszystko pięknie wykonuje, dał się przekonać uparty chłopek i oddał syna do seminarjum nauczycielskiego. Wreszcie taki pamiętnik i dla nauczyciela ma wielkie znaczenie: może on z niego sądzić o rezultatach własnej pracy, również i wizytujące szkołę osoby wiele mogą zaczerpnąć z pamiętników.

Oczywiście cała ta sprawa prowadzenia pamiętników wkłada na barki nauczyciela wiele pracy dodatkowej, za którą nikt go nie wynagrodzi i często nie doceni, ale trudno, nauczycielstwo szkół powszechnych dało tyle dowodów bezinteresowności, że nic ich nie przerazi. Trzeba zeszyty otaczać nadzwyczajną pieczołowitością, skrupulatnie chronić je od zniszczenia i kurzu, wybierać odpowiednie chwile do ich uzupełnienia, segregować materjał, czuwać nad wykonaniem. Często do szkoły przybywa nowy uczeń z innej szkoły, gdzie o pamiętnikach nie słyszeli. Takiego przybysza trzeba nagiąć do swoistych wymogów i najczęściej, widząc szczególny stosunek wszystkich do swych pamiętników, przybysz szybko się upodabnia i z zapałem bierze się do tworzenia własnego dokumentu o zdolnościach i postępach. W ostatnich latach zaprowadziłem pamiętniki wśród dziatwy preparandy nauczycielskiej, gdzie dzieci pozostają tylko dwa lata, przybywając z różnych szkół z rozmaitemi nawyknieniami. Są to już dzieci starsze, często zmanierowane, a jednak i z takiemi dziećmi próba z pamiętnikami całkowicie udawała się. Pamiętniki nasze w zupełności zastępowały pisemko szkolne, a były o tyle lepsze, że każdy uczeń koniecznie coś musiał napisać w swym pamiętniku, gdy pisemko tworzą najzdolniejsi, a właściwie nauczyciel najwięcej tam wkłada pracy.

Jałówka (woj. białostockie). Roch Gogolewski.

NIECO O PRZYSŁOWIACH.

Ruch na polu literatury ludoznawczej z każdym rokiem zatacza coraz szersze kręgi. A przecież kilkadziesiąt lat temu ogół nasz, z wyjątkiem nielicznych jednostek, nie zdawał sobie jeszcze sprawy, jakie znaczenie dla nauki posiada to, co dotyczy duchowej twórczości naszego ludu.

Oskarowi Kolbergowi należy się wdzięczna pamięć za to, że pierwszy zechciał głębiej wejrzeć w skarbnicę ludowej twórczości, w te klechdy, pieśni i bajki, które zbierał z ust ludu, że potrafił piękność i bogactwo owej skarbnicy przedstawić tak zachęcająco, iż bez trudu wynalazł miłośników-naśladowców i przyciągnął ich do poszukiwań i badań. Jemu wreszcie należy przypisać lwią część zasługi, że współcześni badacze z pomników

minionej doby umieją wyczytać, jakim był lud nasz przed dziesiątkami lat, przed wiekami, a nawet w prawiekach. Cząstkę literatury ludoznawczej stanowią przysłowia, a miano tej cząstki paremjografja.

Nie jest celem niniejszego artykuliku wyjaśnienie, jaką rolę odgrywa paremjografja w badaniach etnograficznych, a tem bardziej, jaką jest jej waga dla nauki wogóle, przypomnę tylko, że już dawni pisarze na tę gałąź literatury folklorystycznej zwracali niejednokrotnie uwagę, nazywając przysłowia mądrością ludów, a nasz niezapomniany Józef Ignacy Kraszewski powiedział: „Nie wiem, czy jaki pomnik może być równego znaczenia, większej chwały i płodniejszy we wnioski nad zbiór przysłów".

Pierwszy zbiór przysłów polskich, przygotowany przez Salomona Rysińskiego wyszedł z druku już w XVII stuleciu i cieszył się dużem powodzeniem. Zebrany był bardzo umiejętnie, z pozostawieniem wszystkich cennych właściwości językowych. W niespełna dwadzieścia lat potem, mianowicie w r. 1632 wyszły „Adagia polonica", Grzegorza Knapskiego, zbiór o wiele większy ale mniejszej od pierwszego wartości. Dwa te zbiory były podstawą dla wszystkich innych, których mniej lub więcej obszernych i wartościowych literatura polska posiada kilkadziesiąt.

Dawniej z innego punktu patrzono na przysłowia. Zbieracze przeszłych wieków nie brali przysłów za przedmiot badania naukowego, nie zwracali uwagi jak dziś, na materjał historyczny lub etnograficzny, ale traktowali przysłowia wyłącznie prawie ze stanowiska dydaktycznego.

W czasach ostatnich, kiedy zajęcie się sprawami etnograficznemi niepomiernie wzrosło, zaczęto odczuwać coraz bardziej potrzebę dzieła, któreby objęło wszystko, co z zakresu tej gałęzi ludoznawstwa kiedykolwiek posiedliśmy, to też w połowie ubiegłego stulecia ludzie takiej miary, jak K. Wł. Wójcicki, St. Jachowicz, Tymoteusz Lipiński, Zygmunt i Adam Bartoszewiczowie, Józef Ignacy Kraszewski, Z. Gloger i inni pragnęli w tym kierunku pójść jak najdalej, lecz nikt się nie odważył na opracowanie pełnego zbioru przysłów, jakie posiadają wszystkie literatury obce. Dopiero w r. 1889 zdecydował się pracę tak mozolną wziąć na swe barki Samuel Adalberg i w tym celu z rękopisów bibljotecznych dzieł Reja, Kochanowskiego, Szymonowicza,

Potockiego, Fredry, z utworów ks. Siarkowskiego, St. Jachowicza, ze słownika przysłów Lipińskiego, potem z książek nowszych najrozmaitszej treści, wreszcie z gazet — zebrał i opracował przeszło 20.000 przysłów, przypowieści i wyrażeń przysłowiowych, które wydał przy materjalnem poparciu kasy im. Mianowskiego.

Z tej to „Księgi", pominąwszy przysłowia o świętych pańskich i przepowiedniach pogody, które zamieszczają wszystkie kalendarze, wybrałem i podaję na razie kilkadziesiąt wyrażeń przysłowiowych i przysłów, mając na celu względy metodyczne, o czem poniżej:

Przysłowia treści etycznej:

Bojaźń Boża, poszanowanie starszych, miłość bliźniego — to żywot poczciwy (Wójcicki).
Noga nogę, a brat brata podpiera.
Niezawsze pomoże brona, kiedy rola zaperzona.
Nie ten szanuje, kto całuje, ale ten, co w zgodzie żyje.
Chcącemu niemasz nic trudnego (Kuligowski).
Cnota jest to klejnot nieoszacowany, bo ta ozdobi ubogie i pany.

Przysłowia dotyczące wad, słabostek i wogóle charakteru ludzi.

Kto bogatszych naśladuje, sam siebie rujnuje.
Co kogo boli, o tem mówić woli.
Próżna beczka dzwoni.
Bieda dokuczy i rozumu nauczy.
Beczkę, która dna nie ma, trudno napełnić.
Nikt nie jest bez „ale".
Skryty (tajemny) ból cięższy (Knapski).
Komu czego brakuje, drogo to szacuje.
Kto myśli o brzuchu, ten słaby na duchu.
Kto burzę sieje, pioruny zbiera.
Jakim kto jest, z takim rad przestawa (Knapski).
Kto wszędzie chce być, nigdzie nie jest (Pol).
Kiedy chęci dobre, to i droga krótka.
Chluby za dukat, roboty za grosz.
Wiatr chorągiewkę obraca, ale nie wieżę.
Bywa często zwiedzionym, kto lubi być chwalonym (Krasicki).
Niech cię chwalą cudze, a nie twoje usta.
Każdy tam ciągnie, gdzie się ulągnie.
Co Czech — to muzykant, co Włoch — to doktor, co Niemiec — to kupiec, co Polak — to szlachcic.

Przysłowia treści ogólniejszej.

Można Wisłę przepłynąć, a na Dunajcu zginąć.
Rychlej ustanie, kto prędko bieży.
Co Anglik zmyśli, Francus skreśli, a Niemiec doma nakrupi — wszystko to głupi Polak kupi.
Przed kim bramę zamkną, niech do furtki puka.
Jest, to się zejdzie, a niema, to się obejdzie.
Dozór, czystość, suche stanie — za pół karmy bydłu stanie.
W cielęta nie orzą.
Gdzie cieńko tam się rwie.
Kiedy rodzą doły — to pełne stodoły, a jak rodzą górki — to próżne komórki.

Na przysłowia do tego czasu za mało zwracaliśmy uwagi w szkole naszej, a przyznać trzeba, że lekcje języka ojczystego dają jedyną prawie sposobność należytego wykorzystania przysłów, jako pierwszorzędnego materjału do rozwijania zdolności jasnego, treściwego i logicznego wyrażania sądów.

Przysłowia i wyrażenia przysłowiowe — to myśli niezwykle zwięźle ujęte i trafne; tym właśnie cechom zawdzięczają one, iż stały się „własnością" narodu, który po setkach lat nieraz pracy doprowadził formę ich do najwyższej doskonałości.

A który z nauczycieli jezyka ojczystego zechce zaprzeczyć, że zwarte i jędrne zdanie zdolne jest mocniej przemówić do duszy dziecka i głębszy odzew w niej znaleźć może, niż jakaś wątpliwej wartości czytanka?

Nie o każdem, naturalnie, przysłowiu da się to powiedzieć.

Wyrażenia przysłowiowe muszą być pod względem trudności zrozumienia dostosowane ściśle do rozwoju umysłowego dzieci i dawać im pod względem treści najbardziej konkretny, bezpośrednio mówiący obraz z życia człowieka czy zwierzęcia. Rzeczą nauczającego będzie zwrócić uwagę uczniów na głębię myśli przysłowia i jej etyczny podkład. A da się to uskutecznić w tym jedynie wypadku, jeśli sens fabuły odrazu będzie dla dzieci zrozumiały.

Po rozważeniu przysłowia uczniowie powinni samodzielnie rozwinąć myśl w niem zawartą, ilustrując ją przykładami z własnych przeżyć lub opowiadań kolegów albo bliskich, ewentualnie, czerpiąc ją z materjału przeczytanego.

Podaję tu kilka rodzajów prac nad przysłowiami, które przeprowadzałem z młodzieżą, poczynając od oddziału III szkoły powszechnej. Dzieci z całej serji podanych przysłów wybierały najbardziej odpowiednie ze względu na porę roku lub miesiąc i rozwijały ustnie myśl każdego wyrażenia. Zauważyłem, że później w wypracowaniach, uwzględniających pory roku, z zadowoleniem korzystały one ze sposobności, aby zapamiętane przysłowie, niekiedy nawet z komentarzami przytoczyć. Z powodzeniem układały również dzieci niedługie opowiadania, w których dość zręcznie i naturalnie rozwijały omówione przedtem wyrażenia przysłowiowe.

Miłą pracą, choć dość trudną dla młodszych dzieci, jest podział przysłów na grupy stosownie do treści, którą zawierają, więc na wyrażenia mówiące: o świętych pańskich, o cnotach ludzi, o ich wadach, o pogodzie itp.

Albo też wybraną grupę przysłów omawia się wszechstronnie z uczniami, a potem każdy z nich wybiera sobie dowolnie jedno z przysłów i pisze stosownie do treści w niem zawartej opowiadanie. Po przeczytaniu wypracowań nauczyciel odczytuje w oddziale II — III bardziej charakterystyczne, przyczem stara się o wywołanie dyskusji, według uprzednio obmyślonego a zastosowanego do rozwoju uczniów, planu np. 1) czy myśl wypracowania zgodna jest z treścią przysłowia, 2) jaka jest główna myśl opowiadania, 3) czy wypracowanie jest interesujące i czemu to przypisać, 4) skąd wzięto materjał do opowiadania, 5) czy w wypracowaniu niema ustępów zbyt rozwlekłych, 6) czy ładnym językiem napisane, 7) jakie spostrzeżono błędy w wypracowaniu itp.

Dzieci naogół chętnie dzielą się opinją o pracach kolegów, a autor opowiadania zwykle broni swych myśli.

Nauczyciel w roli przewodniczącego dopomaga do uzupełnienia i rozwinięcia poruszonych myśli oraz ostatecznego wygładzenia języka i stylu pracy, którą następnie wpisuje się do specjalnego zeszytu.

Inwencja kierownika podpowie mu, jakiego rodzaju prace możnaby jeszcze powiązać z rozważaniem przysłów; należy też zaapelować do pomysłowości uczniów klas wyższych — wszystko to złoży się na zasób tematów nader interesujących młodzież, bezwzględnie pożytecznych, ale mało dotychczas stosowanych.

Wejherowo (Pomorze). Aleksander Stala.

PIERWSZY TYDZIEŃ NAUKI JĘZYKA OBCEGO (NIEMIECKIEGO) W SZKOLE POLSKIEJ.

(Lekcja w oddziale V.) *)

Lekcja pierwsza. Nauczyciel, wchodząc do klasy, czeka chwilę na uciszenie się młodzieży, pozdrawia ją skinieniem głowy i wymawia głośno i wyraźnie: „Guten Morgen!" Daje znak ręką, by uczniowie usiedli, przystępuje do tablicy i pisze oba słowa, powtarzając je następnie dwa, trzy razy wyraźnie i wolno. Kto wie, co to znaczy? — Zwykle znajdzie się odpowiedź; o ile nie, nauczyciel wyjaśni ten zwrot, jako ranne pozdrowienie niemieckie. Kto zna jeszcze podobny zwrot? („Guten Tag!", „Guten Abend!", „Gute Nacht!") — Nauczyciel pisze te zwroty na tablicy, powtarzając najpierw każdy z nich sam dwa, trzy razy, następnie każąc powtórzyć je kilku uczniom, zgłaszającym się na jego wezwanie, wreszcie chóralnie całej klasie lub grupom. Poprawia przytem oczywiście błędną wymowę, podając niestrudzenie i cierpliwie poprawną. Po takiem przerobieniu powyższych zwrotów, krótkie powtórzenie zapomocą pytań. — Jak pozdrowisz kolegę rano, jak w ciągu dnia, jak wieczorem? Kiedy powiesz „Gute Nacht?" — Popatrzcie na tablicę. Który wyraz powtarza się w tych zwrotach? (Guten.) — Które wyrazy tych zwrotów nie powtarzają się? (Morgen, Tag, Abend, Nacht.) — Czy zauważyliście różnicę w pisaniu początkowych liter wyrazu „guten" a tych innych wyrazów? (Tak, „guten" piszemy przez małe *g*, „Tag, Morgen" przez duże litery.) — A kto wie, dlaczego? — Jakaż to część mowy?

Nauczyciel stara się doprowadzić uczniów do wniosku, że rzeczowniki niemieckie piszemy na początku dużą literą. Wypiszmy teraz te rzeczowniki osobno. Wypisuje je: der Morgen, der Tag, der Abend, die Nacht. Co powtarza się przy poszczególnych rzeczownikach? (der, a przy Nacht die.) Wyjaśnia, że są to rodzajniki, „der" na rodzaj męski (ten ranek, ten dzień, ten wieczór), „die" żeński (ta noc) i naprowadza uczniów na to, że każdy rzeczownik niemiecki musi mieć swój rodzajnik.

Powtórzenie. Czegośmy się dzisiaj nauczyli? — Naucz. powołuje szereg uczniów do krótkich odpowiedzi. Przed wyjściem mówi,

*) Lekcji niniejszej przyznaliśmy nagrodę konkursową w kwocie zł 30.—

żegnając dzieci: „Auf Wiedersehen!“ i pisze ten zwrot na tablicy. Powtórzywszy go dwa, trzy razy wyraźnie i powoli, opuszcza klasę. Z pewnością usłyszy za sobą głosy uczniów, powtarzających żywo zasłyszane dzisiaj zwroty.

Lekcja druga. Wchodzącego nauczyciela powita z pewnością szereg głosów: „Guten Morgen“ lub „Guten Tag“, a na tablicy będą te zwroty mniej lub więcej poprawnie napisane. Jeśli nauczyciel zauważy w nich błąd, zwróci nań uwagę i każe poprawić. (Uczniowie w ławkach nic nie piszą, nie mają żadnych zeszytów ani ołówków.) Powtórzenie wczorajszej lekcji: Czego nauczyliśmy się wczoraj? Nauczyciel wywołuje szereg uczniów. Kto wypisze te zwroty na tablicy? Po napisaniu następuje jednostkowe, grupowe i chóralne odczytanie. Co oznaczają wyrazy: Morgen, Tag, Abend, Nacht? (Pory dnia.) Naucz. mówi: „Ja, die Teile des Tages“. Powtarza zwrot. Następnie: „Die Teile des Tages sind: der Morgen, der Tag, der Abend, die Nacht.“

Jetzt ist der Morgen. Karl, ist (silny akcent na ist) jetzt der Morgen? (Mimika.) (Ja (Jawohl), jetzt ist der Morgen.) Josef, ist jetzt der Abend? Uczeń się pyta: Jak się mówi: nie? N. odpowiada: „Nein, jetzt ist nicht der Abend“ i wyjaśnia „nein“ i „nicht“. Następuje szereg pytań i odpowiedzi celem wyćwiczenia twierdzenia, przeczenia i pytania. Ćwiczenia odbywają się jednostkowo, grupami (jedna grupa pyta, druga odpowiada) i chóralnie całą klasą. Następnie wypisuje nauczyciel jedno pytanie oraz odpowiedź twierdzącą i przeczącą jako wzór dla dalszych ćwiczeń. Przy tych ćwiczeniach zwróci nauczyciel uwagę na akcent zdania w pytaniu, twierdzeniu i przeczeniu. Może mu się uda w końcu dłuższe zdanie: „Nein, jetzt ist nicht der Abend, sondern der Morgen“ przerobić z uczniami.

Powtórzenie. Czegośmy się dzisiaj nauczyli? — Przed wyjściem z klasy: „Auf Wiedersehen!“ Klasa odpowiada chórem: „Auf Wiedersehen!“ Nauczyciel powtarza z klasą i kilku poszczególnymi uczniami ten zwrot. Kto z Was potrafi to napisać? Uczeń pisze. Nauczyciel: Gut — dobrze. Also, auf Wiedersehen.

Lekcja trzecia. Nauczyciel wchodząc: „Guten Morgen, Kinder!“ — powtarza pozdrowienie, wyjaśniając nowy wyraz „Kinder“ ruchem ręki, obejmującym wszystkie dzieci oraz dla uniknięcia jakiegoś nieporozumienia, polskim wyrazem — dzieci.

Klasa odpowiada: „Guten Morgen!“ Nauczyciel uzupełnia, wskazując na siebie: — „Herr Lehrer!“ i powtarza cały zwrot: „Guten Morgen, Herr Lehrer!“ — powołując następnie do powtórzenia poszczególnych uczniów (na środku klasy, z ukłonem, z podaniem ręki koledze itp. — cel uboczny: wychowanie towarzyskie) i chóralnie całą klasą. Przy mówieniu chóralnem nauczyciel zwróci uwagę na dobitne, miarowe wypowiadanie poszczególnych wyrazów i akcent całego zdania. Analogicznie do powyższego zdania każe nauczyciel uczniom pozdrawiać się wzajemnie, pouczając ich zarazem o brzmieniu ich imion w języku niemieckim. „Guten Morgen, Karl!“, „Guten Tag, Franz!“, „Guten Abend, Hans!“, „Auf Wiedersehen, Kasimir!“. Uczniowie powinni sobie zapamiętać brzmienie swych imion po niemiecku. Uczniowie piszą swe imiona na tablicy. Nauczyciel powołuje ich rozkazem (gest): „Karl, zur Tafel! Schreibe: Karl!“ Uczeń pisze. „Du (gest) schreibst (wyraźna końcówka, nacisk) gut.“ Do klasy, wskazując na Karola: „Er (gest) schreibt (końcówka, nacisk) gut!“ Przy jakimś błędzie zwróci się nauczyciel do klasy z zapytaniem: „Schreibt Josef (er) gut?“ Odpowiedź: „Nein, er schreibt nicht (nacisk) gut, er schreibt schlecht (nacisk)!“ Parę ćwiczeń na temat i układ powyższych zdań. Nauczyciel bierze kredę do ręki i pisze jakieś zdanie, mówiąc: „ i c h (nacisk, gest) schreibe.“ Ćwiczenia na liczbę pojedyńczą: „ich schreibe“, w formie twierdzącej, przeczącej i pytającej. Uczniowie piszą poszczególne formy na tablicy. Czem jest wyraz „schreibe“ gramatycznie? (Czasownikiem.) Jak odmieniamy czasownik? (Przez osoby, liczby, czasy, tryby.) Tak samo jest w języku niemieckim. Czy znamy już odmianę przez osoby? (Tak jest, znamy 3 osoby: ich, du, er.) Ich bin der Lehrer, du bist der Schüler, er ist auch (także) Schüler. Pytania: „Bist du der Schüler? Ist er der Lehrer?“ itp. Uczniowie piszą na tablicy w trzech formach liczbę pojedyńczą: ich schreibe gut, ich bin der Schüler.

Powtórzenie. Czegośmy się dzisiaj nauczyli? — Następnie zwraca nauczyciel uczniom uwagę, że dobrzeby było, gdyby powtarzali sobie wspólnie wszystko, co się na lekcji przerabia. Powinni więc utworzyć grupy po czterech, siedzących obok siebie i grupami omawiać lekcje. Wyznaczenie grup, oznaczonych numerami od jeden. Powtórzcie w grupach dotychczasowy materjał.

Zastanówcie się przytem nad różnicami między dźwiękami niemieckiemi a polskiemi, oraz między sposobem pisania dźwięków niemieckich i polskich. Nauczyciel daje jakiś przykład, o co mu chodzi i każe jednemu z uczniów powtórzyć zlecenie. — Uczniów zainteresuje podział na grupy, żywo umawiają się co do wspólnego powtarzania. — Nauczyciel wychodzi: „Auf Wiedersehen, Kinder!!"

Lekcja czwarta oprze się głównie na uwagach i zapytaniach samych uczniów. Będzie więc to lekcja ruchliwa, żywa, może trochę za głośna, nad którą nauczyciel oczywiści zapanuje, nie krępując jednak zbytnio wyładowania zainteresowania, wiadomości i — temperamentu uczniów.

Po zwykłem pozdrowieniu wzajemnem nauczyciela i klasy (ważne wychowawczo) nauczyciel wymienia wyznaczone grupy po niemiecku: eins, zwei itd., dając uczniom w ten sposób nazwy kilku liczb. Grupy powtarzają swe liczby: „Hier (tu, gest ręką) Gruppe eins! Hier Gruppe zwei!" — i liczby innych grup. „Dort (tam, gest ręką) Gruppe drei!" itd. „Każda grupa wyznacza sobie przewodnika, który będzie przedstawicielem grupy." Uczniowie wyznaczają. Gruppe eins — co Was zastanowiło przy powtarzaniu? (Nie wiemy dokładnie, jak wymówić wyraz „Schüler".) Dlaczego? (gdyż w języku polskim niema takiego dźwięku.) Do czegoż on w języku polskim podobny? (Do *i*, *y*.) Czemże są *i* albo *y*? (To samogłoski.) A więc i ten niemiecki swoisty dźwięk *ü* (powtarza parę razy) jest samogłoską. Powstała ona z *u*, a piszemy ją jako *u* z kreskami u góry. Pisze na tablicy *ü*. Spróbujmy teraz wymawiać to *ü*, uważajcie przytem, w jakie to kółeczko układam usta przy wymowie tego dźwięku. Uczniowie wymawiają, obserwując układ ust u nauczyciela oraz u kolegów. A teraz słowo „Schüler". Ćwiczenia jednostkowe, grupowe, całą klasą chóralnie. — Gruppe zwei! Czyście zauważyli coś ciekawego w pisowni niemieckiej? Wyraz „schreibe" inaczej się pisze, a inaczej wymawia. Napisz ten wyraz tak jak myśmy go pisali. Uczeń pisze. A teraz napisz go, jak go wymawiasz. Uczeń pisze: *szrajbe*. W czem więc leży różnica między wymową a pisownią? (W dźwięku *sz* i *aj*, *sz* pisze się po niemiecku *s-c-h*.) Ile więc liter składa się na ten dźwięk (głoskę) w języku polskim, a ile w niemieckim? (W polskim dwa *s-z*, w niemieckim trzy *s-c-h*.) Druga różnica w tym wyrazie? (Dźwięk *aj* pisze się po niemiecku

ei.) Czy poznaliśmy może jeszcze inne wyrazy z dźwiękiem *ei*? Nauczyciel powołuje uczniów grupy trzeciej do odpowiedzi. (eins.) Inni: (zwei, drei.) Karl, schreibe an die Tafel (ruch ręką): eins, zwei, drei. Uczeń pisze. Uczeń: „Karl schreibt." Jawohl, er schreibt. Uczeń pyta: „Jak się wymawia poprawnie *ich?*" Gruppe vier! Kto wie? Jeden wymawia *iś*. Inni próbują. U jednych wychodzi *ś*, u innych *ch*, któremuś uda się może dźwięk właściwy. W słowie *ich* dźwięk ostatni zbliża się do *ś*, ale ma swoje specjalne zabarwienie. Dam wam sposób, by go się łatwo nauczyć. Kto ma lusterko, niech je weźmie do ręki, inni niech patrzą na usta sąsiada. Zwróćcie się do siebie twarzami. Wymawiajcie polskie *ś*. W jakiem położeniu są zęby szczęki górnej i dolnej? (Są ściśnięte.) Czujecie jak prąd powietrza wydobywa się z ust przez szczelinki między zębami od środka języka, przyłożonego do zębów od tyłu? *ś* jest głoską szczelinową. A teraz, wymawiając tę głoskę *ś*, rozchylcie nieco zęby, niewiele na 5 mm. Czy wychodzi jeszcze *ś?* (Nie, już nie syczy, tylko jest bardziej podobne do *ch*, jak je Pan wymawia.) Tak, teraz macie właśnie ten niemiecki dźwięk *ich*, tak zwany „ich — Laut" („Laut" znaczy dźwięk.) W podobny sposób może nauczyciel poruszyć na lekcji i inne podstawowe wiadomości z fonetyki i ortografji, np. dźwięk *i* w wyrazie „die" i „dick" itp.

Powtórzenie. Czegośmy się dzisiaj nauczyli? — Zadanie: Załóżcie sobie zeszyty dla ćwiczeń niemieckich i napiszcie na lekcję następną te wyrazy i zdania niemieckie, które dotychczas zachodziły. Pomagajcie sobie przy tem w grupach. Uczeń: „Jak się napisze na zeszycie „zadania niemieckie" po niemiecku?" Nauczyciel: Raczej „ćwiczenia" — Deutsche Übungen; napiszę Wam te dwa wyrazy na tablicy. Zauważcie jak się wyraża w piśmie dźwięk *cz*. (Aż przez cztery litery: *t-s-c-h*.) Uczeń: Tu jest nowy dźwięk *oj* w „deutsche". — „Tak, będziemy o tem mówić w następnej lekcji". — „Auf Wiedersehen, Kinder!" Nauczyciel skłoni klasę do chóralnej odpowiedzi: „Auf Wiedersehen, Herr Lehrer!"

W lekcjach następnych wyjaśni nauczyciel kilka kwestyj, pozostałych jeszcze z poprzednich na podstawie poznanego materjału leksykalnego i po takiej niejako propedeutyce pierwszych 5—6 lekcyj przejdzie do materjału podręcznika, którego zechce używać i mniej

więcej na 8—9-tej lekcji rozpocznie czytanie z książki. Równocześnie zaznajomi uczniów stopniowo, na każdej lekcji po trochę, ze zwrotami codziennemi, np. Wer fehlt heute? — Herr Lehrer, ich bitte hinausgehen zu dürfen. — Mach das Fenster auf (zu). — Schlaget die Bücher auf itp.

* * *

Starałem się w powyższych lekcjach przykładowych, które przeprowadziłem też w praktyce, ująć kwestję wprowadzenia dzieci 10—11-letnich (chłopców lub dziewcząt) w początki jezyka obcego w myśl dwu głównych zasad szkoły twórczej: zasady aktywności i zasady zainteresowania młodzieży. „Praca w szkole twórczej opiera się na dwóch zasadach — powiada H. Rowid w swej „Szkole twórczej" — po pierwsze na uwzględnieniu aktywności dziecka w pracy fizycznej i duchowej, powtóre na uwzględnieniu zainteresowania w poszczególnych okresach jego życia".

Ażeby dziecko dla języka zainteresować, trzeba mu dać odrazu na pierwszej lekcji kilka wyrazów lub zwrotów, którychby ono zaraz mogło użyć praktycznie. Dlatego zaczynam od pozdrowień, jako zwrotów, których uczniowie mogą odrazu użyć między sobą, w zabawie, w domu, w stosunku do nauczyciela. Z natury rzeczy zresztą pierwszym wyrazem, jaki nauczyciel wypowie do klasy, który uczyć zaczyna, będzie przecież pozdrowienie. Niech ono będzie punktem zaczepienia dla wprowadzenia w język obcy. Poznanie przedmiotów martwych najbliższego otoczenia (od „der Tisch" zaczynają się u nas wszystkie podręczniki szkolne) możemy bez uszczerbku odłożyć do lekcyj późniejszych. Dla podtrzymania zainteresowania stawia nauczyciel sam albo pobudza uczniów do stawiania skromnych problemów, naprowadzając ich nieznacznie a konsekwentnie na drogę, wiodącą do ich rozwiązania.

Aktywność uczniów musi być przez nauczyciela wymagana i prowokowana — wyraziłbym się — od pierwszej lekcji. Lekcję języka na stopniu niższym znamionować winna ruchliwość klasy: „wyrywanie się" uczniów samych, powoływanie ich do krótkich odpowiedzi przez nauczyciela, pisanie na tablicy, wzajemne pytania i odpowiedź uczniów, żywa mimika nauczyciela itp. Nie mogę bez zastrzeżeń przyjąć zalecenia D-ra Piątka[1]), że nauczyciel powinien

---

[1]) „Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej" Książnica-Atlas, 1928, zł 2,40.

czekać na zapytanie ucznia, jako znak, że trzeba mu wyjaśnienia, które dopiero wtedy „padnie na glebę urodzajną". Do aktywności, do pytań, uwag itp. trzeba uczniów stopniowo przyzwyczajać, ośmielać, skłaniać.

Metoda, jakiej w mych lekcjach używam, jest umiarkowanie bezpośrednia, jest zresztą kompromisowa: nie trzymam się żadnej ze sklasyfikowanych metod jako szablonu, lecz wybieram z nich to, co mi się wydaje najpożyteczniejszem dla mego celu. „Die natürlichste Zielforderung für den Unterricht in irgendeiner lebenden Sprache ist die Erlangung einer gewissen primitiven Sprechfähigkeit".[2]) Nazwę więc chyba moją metodę eklektyczną. Używam języka polskiego przy objaśnianiu zjawisk językowych oraz poszczególnych wyrazów i zwrotów, stosując metodę analogji i porównywania języka obcego w stosunku do ojczystego. Uważam to wychodzenie od języka ojczystego za środek niezwykle ważny tak dla pogłębienia znajomości języka ojczystego, jak i subtelniejszego znikania w język obcy.

Wymowy wyrazów obcych uczymy na pierwszych lekcjach głównie drogą naśladownictwa, rezultaty więc nauczania zależeć będą od wyraźnej, wolnej i poprawnej wymowy nauczyciela oraz od stopnia jego staranności w kontroli wymowy uczniów i jej poprawiania. Znakomitym środkiem kontroli będzie wymawianie chóralne. Nad poszczególnemi specjalnemi właściwościami wymowy niemieckiej musimy się już od samego początku nauki zastanawiać i podawać dzieciom techniczne środki do uzyskania poprawnej wymowy. Tak np. staram się w lekcji czwartej ułatwiać uczniom uzyskanie dźwięku *ich* drogą, podaną przez prof. Benniego w jego „Ortofonji niemieckiej" na str. 29.

Od samego początku nauczania używam tablicy. Liczę się z faktem, że wedle znanych badań eksperymentalnych większość młodzieży należy do typu wzrokowego, dla którego oko jest głównym organem przyjmowania wrażeń. Jestem tu w pewnej niezgodzie z D-rem Piątkiem, który zaleca: „pierwsze lekcje języka obcego winny się obywać bez książki, nawet bez pomocy tablicy szkolnej, gdyż ucho a nie oko jest naturalnym organem przejmowania i asy-

---

[2]) O. Tocke: „Der Sprachunterricht muss umkehren" Ernst Oldenburg, Leipzig 1924.

milacji wrażeń, wywołanych mową..." (cyt. op. str. 14). Taka metoda odpowie raczej potrzebie słuchowców, których jest znacznie mniej. Ciągłe wymawianie i pisanie wyrazów dostarczy odpowiednich wrażeń uczniom pierwszego i drugiego typu. Pisanie ma jeszcze jedną dobrą stronę: skłania dzieci do silniejszego skupienia uwagi, aniżeli jest to w stanie uczynić tylko słuchanie. A wiemy, że intensywność uwagi u dzieci 10—12-letnich (faza negatywna przed początkiem okresu dojrzałości) nie jest zbyt wielka. Trzeba nam więc środków, by tę uwagę utrzymać i skupić!

Pomyślne rezultaty nauczania języka obcego zależne są też od jednego ważnego momentu psychologicznego: od stworzenia i utrzymania swobodnej, radosnej atmosfery na lekcji. W takiej bowiem atmosferze łatwiej przyjdzie uczniowi przezwyciężyć ową znaną, charakterystyczną obawę przed mówieniem w obcym języku. Niech go nauczyciel zbytnio nie krępuje i nie poprawia za wiele.

Wszelkie nauczanie jest zarazem wychowywaniem. Jednym z ważnych celów współczesnego wychowania jest uspołecznienie młodzieży, wprowadzenie jej w życie i pracę zbiorową. Indywidualizując nauczanie, nie zaniedbujmy też i tej strony wychowania, nie zaniedbujmy wymagania dokonań zbiorowych ze strony młodzieży. I na naszych lekcjach starajmy się tę stronę wychowania uwzględnić, tworząc grupy uczniów dla wspólnej pracy i wspólnych zadań, które im wyznaczymy. Moment ten słusznie podnosi Dr. Piątek w swojej książce.

Zdaje mi się, że pod powyższym kątem widzenia prowadzone lekcje języka obcego przyczynią się do znacznego podniesienia poziomu tej gałęzi nauczania w naszych szkołach.

Kraków. mf.

Literatura pomocnicza:

Oprócz znanych podręczników szkolnych Fromana, Lorentza, Jakóbca i Leonharda, Zagajewskiego, książki Berlitza część I i odnośnych gramatyk:

Benni Tytus: Ortofonja niemiecka, Książnica-Atlas 1924;

Kwiatkowski S.: Dydaktyka i metodyka nauczania języków nowożytnych, Książnica-Atlas 1921;

Ippeldt Juljusz: Dydaktyka języka niemieckiego, Min. W. R. i O. P. 1925;

Piątek Jan: Jak uczyć języka niemieckiego w szkole powszechnej, Książnica-Atlas 1928;

oraz różne artykuły Ippeldta, Zagajewskiego, Ciesielskiej-Borkowskiej, Piątka i i. w „Przeglądzie Pedagogicznym", „Muzeum", „Pedagogjum".

OTWARTE PUDEŁKO Z DRZEWA Z PRZEGRÓDKAMI.

(Lekcja w oddziale VI.)

A. Zadanie — zagadnienie — problem: Wykonać z drzewa pudełko otwarte z przegródkami na 10 butelek o średnicy 5 cm i wysokości 10 cm. Dzieci wykonują w domu projekt-rysunek, przedstawiają tok pracy. Nauczyciel przegląda te projekty.

B. Rozwiązanie zagadnienia. Przeprowadzam wspólnie z dziećmi korektę poszczególnych projektów i drogą dyskusji ustala się: (I) Co? (II) Z czego? (III) Na podstawie czego? (IV) W jaki sposób uczniowie wykonać mają.

Dzieci wykonują w zeszytach do rysunków technicznych ostateczny projekt według następującego schematu (porównaj *Przyjaciel Szkoły* Nr. 7 rb., str. 271) pod ogólnym napisem: Nr. . . . „Praca z drzewa na gwoździe“.

I. Przedmiot: Otwarte pudełko z przegródkami na butelki o średnicy 5 cm, o wysokości 10 cm.

II. Materjał: Sosnowa deska surowa, 10—13 mm gruba, 50 gwoździ $1^1/_4$—$1^1/_2$ calowych.

III. Skala dowolna.

IV. Tok pracy (metoda).

1. Przycinam piłką czopnicą kawałek deski, wystarczający
na 1 dno 140×300 mm
„ 2 długie ściany 290×60 mm
„ 1 środkową długą ściankę 264× 60 mm
„ 6 poprzecznych krótkich ścianek 114×60 mm
czyli 10 części w jednym kawałku. Dlaczego?

2. Obrabiam tę deskę jako deskę „surową“ na największą szerokość i długość sposobem następującym: obrabiam
   a) szerszą stronę równiaczem — gładnikiem wzgl. spustem — skrobaczką,
   b) jedną ściankę krawędziową (bok) równiaczem — spustem i to pod kątem prostym do a,
   c) odmierzam 2 razy daną szerokość,
   d) obrabiam drugą ściankę krawędziową — zobacz pod b
   e) zaznaczam znacznikiem na ściankach krawędziowych grubość deski na 8 mm,

f) obrabiam drugą stronę deski — zobacz pod a,
g) obrabiam pierwszy koniec (storc) pod kątem prostym do a, f, b, d,
h) odmierzam długość deski (jeden raz, czy dwa razy, zastosowanie twierdzenia o kątach przy równoległych przeciętych prostą i odwrócenie tego twierdzenia),
i) obrabiam drugi koniec (storc) — zobacz pod g.

Dzieci znają ten sposób obróbki i podają w zeszytach tylko podane pod 2 wyjaśnienie bez punktów a) i następnych.

3. Wycinam piłką odsadkową z tej deski poszczególne części i wykończam je sposobem obróbki deski heblowanej, obrabiam spustem w spornicy:

a) jeden długi bok (ściankę krawędziową) pod kątem prostym do obu stron,
b) jeden koniec pod kątem prostym do obu stron i obrobionej ścianki krawędziowej,
c) odmierzam długość deseczki jeden lub dwa razy,
d) drugi koniec — jak pod b,
e) odmierzam szerokość deseczki, jeden lub dwa razy,
f) drugi długi bok — jak pod a, równolegle do a, lub drugim sposobem:

aa) obrabiam jeden długi bok — jak pod a,
bb) odmierzam szerokość deseczki dwa razy. Dlaczego?
cc) obrabiam drugi długi bok pod kątem prostym do stron i równolegle do aa,
dd) zapomocą węgielnicy zaznaczam końce deseczki — z uwzględnieniem jej długości, ścinam piłką lub heblem 4 narożniki,
ee) obrabiam jeden koniec — pod kątem prostym do obu stron, do aa, cc,
ff) obrabiam drugi koniec jak pod ee, i otrzymuję deseczki, wymienione pod IV, 1.

Dzieci znać muszą te sposoby obróbki deski heblowanej (dykty) i podawają tak jak przy IV, 2 tylko objaśnienie pod IV, 3 bez następnych punktów. (Rzecz jasna, że poszczególne deseczki wykonane być muszą jak najdokładniej, inaczej nie będzie można pudełka zestawić.)

4. Wykonuję wcięcia, 8 mm szerokie i 30 mm głębokie,

a) w długiej środkowej ściance,

b) w czterech krótkich środkowych ściankach.

5. Przybijam długie ścianki na krótkie, trzema gwoździkami, (dokładne odstępy).

6. Zbieram krawędzie dna po jednej stronie do połowy grubości dna (t. zw. faza = „zebranie kantu", lub „ścinka", która powstaje właśnie przy ścięciu krawędzi, granic.) Zbite zewnętrzne ściany pudełka dochodzić muszą dokładnie do ścięć dna.

7. Zaznaczam na ściankach zewnętrznych miejsca na gwoździki dla ścianek wewnętrznych.

8. Przybijam ścianki zewnętrzne do wewnętrznych dwoma gwoździkami.

9. Przybijam dno do ścianek 18 gwoździkami

2 zewnętrzne krótkie	po 3=6	18 (dokładne odstępy.)
2 wewnętrzne długie	„ 4=8	
1 środkowa długa	„ 4=4	

Według tego ostatecznego projektu i objaśnień, aprobowanych przez nauczyciela, przystępują dzieci do wykonania pudełka i to albo

a) każdy uczeń wykona takie pudełko (dla jednej szkoły byłoby za wiele tych pudełek; lecz tak samo wykonać można pudełko do gwoździ — wkrętek, lub

b) co dziesięciu uczniów wykona jedno pudełko. Oprócz krytyki podczas pracy następuje po wykończeniu pudełek ogólna krytyka przez uczniów i nauczyciela. Dopiero po tej krytyce mogą uczniowie pudełka barwić wzgl. zapuścić pokostem, do którego dodać można cokolwiek okru. Potem dzieci nacierają pudełka froterem i wełnianą szmatą „polerują" je.

Następuje

V. a) kalkulacja — rachunek wychowawczy, zobacz wymieniony *Przyjaciel Szkoły*, str. 270,

b) ustawienie na podstawie powyższej kalkulacji itd. różnych zadań, np.

1. Jak długą deskę wystarczającą na wszystkie części pudełka, muszę przyciąć, jeżeli deska jest szeroka 22 cm? (93 cm. Dlaczego?)

2. Jak wielki zbędzie kawałek — na co starczy on? (Dwie krótkie ścianki środkowe.)
3. Który z rzędu uczeń potrzebuje tylko 62 cm długą deskę przyciąć — przy szerokości oczywiście 22 cm — otrzymując brakujące części od uczniów, którym pozostają pewne części? Od ilu — co?
4. Jeden uczeń uciął sobie po dokładnem obliczeniu 62 cm długą deskę, jak szeroka była ta deska, dodając odpowiednio na przecięcia i oheblowanie? (Przynajmniej $27^1/_2$ cm. Dlaczego?)
5. Jeden uczeń pracował nad pudełkiem . . . godzin, ile godzin pracowałoby 10 uczniów, biorąc pod uwagę, że poszczególne części nie są równe — a więc i czas nierówny?
6. Jaki przydział — podział musiałby nastąpić, aby praca była równomiernie przydzielona?
7. Ile cm^2 przycięliśmy, ile cm^2 wynoszą poszczególne części razem? — Ile wynoszą zatem odpadki?
8. Zadania na podstawie kalkulacji — żob. *Przyjaciel Szkoły*, str. 270.
9. Powtórka z geometrji: O kątach przy równoległych, przeciętych prostą, itd.

Poznań. J. Sobolewski.

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na wzór lekcyjny pt.:

Jak Władysław Łokietek zjednoczył ziemie polskie.

(Oddział III szkoły powszechnej.)

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą.

Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 października rb. Wzór lekcyjny, uznany przez Redakcję za najlepszy, zostanie ogłoszony w pierwszym zeszycie *P. S.* na listopad rb. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S.“, zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności.

Podobne konkursy przewidujemy i w dalszych miesiącach i prosimy zaproponować tematy aktualne na grudzień, styczeń itd. z różnych przedmiotów i w różnych oddziałach.

Poznań, 5 września 1929. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

NOWE DZIEŁO KARTOGRAFJI POLSKIEJ.

Wśród niezliczonego mnóstwa eksponatów Powszechnej Wystawy Krajowej w Poznaniu wybija się między wieloma dziełami ducha i rąk polskich nowa mapa Rzeczypospolitej Polskiej, której godzi się słów kilka poświęcić.

Każde państwo stara się mieć możliwie dokładną mapę swego obszaru, któraby dawałaby wszystkie ważniejsze miejscowości, wierny obraz administracji i faktyczny stan komunikacji kolejowej i drożnej. Rozmiary takiej mapy nie mogłyby być za wielkie, aby posługiwanie się nią nie było utrudnione, gdy damy jej formę mapy ściennej, czy podręcznej. Względy powyższe mają decydujące znaczenie dla każdej instytucji państwowej, czy prywatnej, dla każdego biura, a nawet dla każdego obywatela państwa, biorącego żywy udział w publicznem życiu i wreszcie dla każdej szkoły, dla której one są pierwszorzędnego znaczenia. Każde też państwo stara się mapę taką posiadać, mieli ją Niemcy, mieli Austrjacy, miała Rosja, nie mówiąc o państwach zachodnich lub północnych.

Odbudowana Polska, rwąca się po długiej niewoli do ogólnego wyścigu pracy samodzielnej, brak takiej mapy silnie odczuwała. Brak ten starano się zaspokoić przeróbką mapy austrjackiej, w podziałce 1 : 750.000, co jednak było połowicznem załatwieniem sprawy. Mapa ta (wydana nakładem firmy Połonieckiego we Lwowie, a wydrukowana w Wiedniu) nie mogła w żaden sposób odpowiedzieć bieżącym potrzebom polskim z tej prostej przyczyny, że była przedrukiem mapy, wydanej przed kilkudziesięciu laty i to dla potrzeb państwa austrjackiego. Poza tą mapą topograficzną wyszły różne mapy Polski, przeważnie szkolne lub dla specjalnych celów np. komunikacyjnych, narodowościowych, przemysłowych itp. Ogólnej jednak topograficznej mapy Polski obecnej, poza wspomnianą przeróbką austrjackiej mapy, nie było.

Dopiero dziś, w dziesięciolecie odrodzonej Polski, na Powszechnej Wystawie Krajowej oglądamy tę oddawna oczekiwaną „polską" mapę Polski. Opracował i wydał ją Lwowski Instytut Kartograficzny im. E. Romera. Mapa przedstawia się imponująco.

Na płaszczyźnie około 160 cm w kwadrat, pięknym i wyraźnym drukiem oddano przebogaty obraz Polski odrodzonej. Każde województwo dostało oddzielną barwę z granicami wszystkich powiatów. Dobór barw łagodny i zharmonizowany. Na szkielecie bogatej sieci wodnej umieszczono około 40 tysięcy miejscowości, od których roi się mapa, nie tracąc atoli na przejrzystości, i to dzięki umiejętnej redakcji kartograficznej. Oto miejscowości te zróżnicowano podwójnie, raz znakami, podającemi ilość mieszkańców, zaczynając poniżej tysiąca, następnie ponad 1000, 2000, 5000, 10000 i 100.000, drugi raz typem pisma, które wskazuje, czy miejscowość jest miastem, miasteczkiem, wsią lub gminą (dawny obszar rosyjski), czy też jest to stolica powiatu lub województwa. Wyszukanie danej miejscowości jest sprawą pozornie bardzo trudną. Pozornie, albowiem autor mapy trudność tę przewidział i zgóry jej zapobiegł. Oto do mapy dodaje się bezpłatnie indeks miejscowości. Jest to książka o 200 stronicach, na których podano w alfabetycznym porządku wszystkie miejscowości, znajdujące się w mapie na obszarze Państwa Polskiego, podając przy każdej nazwie literę i liczbę, które oznaczają odcinek, gdzie należy szukać danej miejscowości na mapie. Posługiwanie się zatem mapą ułatwiono znakomicie.

Prócz miejscowości podaje mapa całkowity obraz sieci kolejowej wraz z wszystkiemi stacjami i przystankami i wszystkie drogi bite i gruntowe, te ostatnie zapewne ze względu na bardzo lichą drożnię dawnego zaboru rosyjskiego. Rozumie się, obszary obce traktowane są równomiernie z Polską, nie uwzględniono ich tylko w indeksie, jako mniej ważnych dla obywatela polskiego.

Poza tem oznaczone są wszystkie miejscowości, posiadające sądy, poczty, urzędy celne i uzdrowiska (brak szkół; dlaczego? czyżby nie można było ich uwidocznić?), wreszcie osobnym drukiem, wpadającym w oko, opisano obrazy puszcz i gór. Żałować należy, że nie oznaczono gór rysunkiem. Wprawdzie w mapach tego rodzaju zwyczajnie gór nie rysuje się, jednak rysunek ten nie

zaciemniłby treści topograficznej, a wartość walnieby powiększył. Należy przypuszczać, że w najbliższem nowem wydaniu tej mapy autor potrzebę tę uwzględni.

Prawdziwą ozdobą mapy — rzadko w innych takich wydawnictwach spotykaną, jest umieszczenie planów szczegółowych wszystkich miast, liczących ponad 100.000 mieszkańców, dalej osobnych mapek okręgu przemysłowego na Śląsku i polskiego wybrzeża, wreszcie małych ale bardzo czytelnych mapek, dających przegląd administracji kościelnej, szkolnej, sądowej, kolejowej, pocztowej i wojskowej.

Polska kartografja może być dumną z wydania tego dzieła, instytutowi zaś prof. E. Romera należy się za trud, wyłożony około wydania tej mapy, prawdziwa wdzięczność wszystkich, którym ta mapa służyć będzie. T. S.

ZAKŁADAJMY SPÓŁDZIELNIE UCZNIOWSKIE.

Z początkiem roku szkolnego powstają na terenie szkoły różne organizacje młodzieży: samopomoce, kółka naukowe, sportowe, sklepiki czy spółdzielnie uczniowskie. Organizacje te, tworzone przy pomocy nauczycielstwa, mają na celu ułatwienie codziennego życia szkolnego i pomoc w różnych pracach.

Z pośród organizacyj tych, spółdzielnie uczniowskie, ze względów wychowawczych, zasługują na specjalne wyróżnienie.

W codziennem życiu spółdzielnie uczniowskie mają przeważnie charakter zwykłych sklepików z materjałami piśmiennemi, w szkołach większych, przy większej liczbie uczniów i szerszych zainteresowaniach, posiadają rozwinięte działy: organizacja drugich śniadań, introligatornia, wypożyczalnia książek, antykwarnia. Dla młodzieży niezamożnej dostarczanie materjałów piśmiennych po niższych cenach, organizowanie różnego rodzaju przedsięwzięć gospodarczych posiada duże znaczenie. Dobrze i umiejętnie zorganizowana spółdzielnia szkolna, prócz korzyści materjalnych, posiada jeszcze niezwykłą wartość społeczno-wychowawczą.

Dziś nie potrafimy działać wspólnie razem. Słusznie pisze Edward Abramowski w książce *Kooperatywa jako sprawa wyzwolenia ludu pracującego*, że „Pokolenie wychowane w kooperatyźmie, przeniknięte ideą wspólnego dobra, przyjaźni i samodzielności — jest to ta nowa, oczekiwana, zapowiadana w proroctwach i pieśniach, demokratyczna, niezniszczalna Polska; naród silny, możny, samodzielny, nie uznający ani przywilejów klasowych, ani prawa opartego na krzywdzie".

Od spółdzielni szkolnej jest tylko jeden krok do organizowania w przyszłości własnej pracy w spółdzielczych warsztatach pracy, do zaopatrywania potrzeb codziennego życia w spółdzielniach spożywców.

Literatura polska w dziedzinie spółdzielczości szkolnej jest dość obszerna. Wybija się na pierwsze miejsce praktyczny podręcznik z ilustracjami i wzorami pt. *Spółdzielnie uczniowskie*, Fr. Dąbrowskiego, Warszawa, 1925, str. 166, cena zł 3,20.

W podręczniku tym znajdujemy omówioną stronę praktyczną, a więc: prowadzenie spółdzielni uczniowskiej, organizację jej pracy, pomoce techniczne. Znajdujemy również spisane doświadczenia niektórych spółdzielni szkolnych. Podręcznik ten dla każdego organizatora i prowadzącego jest wprost konieczny.

W broszurach: Al. Patkowskiego: *Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei współdziałania*, 1922, str. 58, zł 0,50 oraz F. Mittka: *Idea współdziałania w szkole nowoczesnej*, 1925, str. 80, zł 0,90, wykazana została konieczność wychowania przez szkołę młodych w idei spółdzielczości, wykrzesania w nich nowych uczuć społecznych.

Wszelkich informacyj zasięgać można w Sekcji Spółdzielczej Związku Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Warszawa, Marszałkowska 123, oraz w Wydziale Społeczno-Wychowawczym Związku Spółdzielni Spożywców Rz. P., Warszawa, Grażyny 13. K.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.